

APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN ALEMÁN, NIVELES A1 Y A2 MCER, EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TASK-BASED LEARNING IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT TO DEVELOP WRITING SKILLS IN GERMAN, CEFR LEVELS A1 AND A2, IN TERTIARY EDUCATION

Antonio Esquicha Medina
jaesquicha@uc.cl

*Pontificia Universidad Católica de Chile
Av Libertador Bernardo O'Higgins 340, Santiago,
Región Metropolitana, Chile*

Resumen: En nuestra sociedad globalizada, se necesita aprender una lengua extranjera para interactuar y comunicarnos con personas de otras culturas y contextos. Dentro de los idiomas más aprendidos, el alemán destaca pero, sin embargo, presenta algunos desafíos en su aprendizaje como su sintaxis fija, la complejidad de la conjugación de verbos y su ortografía, que conllevan a una posible fosilización de errores. Esta tesis presenta al Aprendizaje Basado en Tareas en Entornos Virtuales de Aprendizaje como modelo pedagógico que le permite al aprendiz desarrollar sus habilidades en producción escrita y, con ello, lograr los aprendizajes esperados para cada nivel idiomático.

Palabras Clave: Integración pedagógica de las TIC, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Tareas, aprendizaje de alemán como lengua extranjera, desarrollo de la producción escrita.

Abstract: Learning a foreign language has become more than necessary to interact and communicate with people from different backgrounds in our globalised and informatised society. Among the languages with a greater amount of learners, German highlights. However, writing in this language is the main challenge that learners face because of German fixed syntax, its conjugation patterns and its complex orthography and spelling rules; which might lead to error fossilisation. This paper suggests Task-based learning through written assignments in Virtual Learning Environments as a methodological approach that would let learners develop their skills in writing and, therefore, reach the learning outcomes set for each level

Keywords: Educational integration of technologies, Virtual Learning Environments, Task-Based Learning, German as a Foreign Language, development of writing skills.

1. Introducción.

La enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero requiere interacciones para intercambiar ideas en contextos reales, trabajo en grupo, entre otras actividades. Debido a la poca disponibilidad de tiempo, no siempre resulta posible acceder a clases presenciales en centros especializados en el área. Ello ha llevado a la aparición de programas de aprendizaje *online* a través de plataformas educativas y chats, así como el desarrollo de aplicaciones móviles para este fin. La incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero permiten integrar el estudio autónomo del aprendiz con las horas de trabajo en clases presenciales, resultando esencial en el aprendizaje de cualquier lengua. En este contexto, emergen modalidades de trabajo que integran la tecnología al aula como el aprendizaje mixto o *blended-learning*. Graham (2006) describe dos fases: sincrónica, en tiempo real, y asincrónica, mediante el estudio independiente y desarrollo de tareas por parte de los aprendientes.

Hubackova, Semradova y Klimova (2011) consideran incluir las tecnologías en el aprendizaje de alemán como lengua extranjera para profundizar el estudio de este idioma y motivar al alumno a continuar aprendiendo fuera del horario de clase. La integración pedagógica de las tecnologías permite que cada aprendiz establezca su ritmo y progresión respecto a sus procesos cognitivos, adecuando las actividades y tareas de aprendizaje conforme a sus necesidades e intereses. Estas autoras relacionan el aprendizaje basado en la resolución de tareas con el uso de plataformas *online* para mejorar las competencias en este

idioma. Esta metodología de trabajo deriva del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras e implica que, durante el trabajo de una determinada tarea, el aprendiz adquiera el conocimiento lingüístico y las habilidades comunicativas necesarias para el desarrollo de la misma (Littlewood, 2014). Además, este sistema se emplea en cursos de redacción académica en segundas lenguas, a nivel de educación superior, lo que facilita la producción escrita del alumno a través de las tareas en lugar de la clase expositiva, la cual se centra en el docente, quien desarrolla sus habilidades comunicativas orales en las clases presenciales (Spada, 2007).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permiten una mayor interacción e intercambio entre alumnos y sus profesores al vincular aplicaciones para el autoaprendizaje de idiomas y redes sociales con fines educativos, permitiendo el acceso a los contenidos y a las actividades desde el celular (Dascalu, Bodea Lytras, De Pablos y Burlacu, 2014). Por otro lado, de acuerdo con Ardies, De Maeyer, Gijbels y van Kaulen (2014), el uso de cualquier tecnología educativa genera un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se asegure su adecuada integración.

Con referencia a contextos universitarios, Morales y Ferreira (2008) describen el caso del aprendizaje de inglés con el uso de EVA, donde se fomenta la interacción en la lengua meta (L2) y esta es mediada a través de su uso, pues permiten recrear situaciones reales en las que debe emplearse la L2 para una adecuada comunicación entre las partes. Además, permiten acceder a material auténtico que no ha sido preparado con fines didácticos, sino para la interacción y

comunicación entre hablantes nativos de la lengua meta. Este último aspecto requiere un mayor trabajo y esfuerzo del aprendiente de una L2, lo que conlleva la activación de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). De este modo, dichas plataformas permiten además situaciones comunicativas a través de la resolución de tareas, en las que se practica el idioma de manera oral y escrita (Chinnery, 2006).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ofrecen al proceso educativo distintas herramientas de gestión docente y acompañamiento en el aprendizaje del alumno. Kavaliauskienė (2011) destaca la facilidad de interacción entre profesores y alumnos y entre estudiantes, mientras que Bajahzer, Al-Ajlan y Zedan (2008) describen la posibilidad de compartir material y recursos didácticos y, con ello, mejorar la práctica del docente y del aprendizaje de una segunda lengua a través del uso de las tecnologías. Estas herramientas se encuentran a total disposición de estudiantes y profesores, tratándose, en muchos casos, se trata de software libre y gratuito.

En la segunda sección de esta investigación, se describen las habilidades comunicativas que todo aprendiente debe desarrollar en la adquisición de un segundo idioma. Posteriormente se detallan las destrezas que un usuario de nivel básico debe desarrollar en idioma alemán de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y, específicamente, aquellas relacionadas con la producción escrita. En la tercera sección se presentan a los EVA como medios para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y se ofrece una revisión de experiencias que involucran entornos virtuales en la adquisición de segundas lenguas. Finalmente, la cuarta

sección se refiere al Aprendizaje Basado en Tareas en entornos virtuales como metodología de trabajo para el desarrollo de la producción escrita en una lengua extranjera, en este caso el alemán.

2. Habilidades comunicativas de nivel básico en idioma alemán

En la adquisición de una lengua extranjera se evidencian cuatro habilidades comunicativas que le permitirán al aprendiente comunicarse de manera efectiva en la lengua meta (L2). En esta sección se van a describir las competencias comunicacionales que todo aprendiente de nivel básico debe lograr en conjunto, en las cuatro habilidades, al aprender una lengua extranjera.

En concordancia con lo planteado en el MCER (Consejo de Europa, 2001), existen tres niveles de usuario y seis niveles idiomáticos en las lenguas europeas, las cuales son armonizadas por el MCER bajo criterios aplicables a todas ellas, como se puede apreciar en la siguiente imagen:

El logro de destrezas comunicativas y lingüísticas de un usuario básico en idioma alemán comprende los niveles A1 y A2, para lo cual se recomienda un mínimo de 144 horas por cada nivel (Consejo de Europa, 2001). Por un lado, el nivel A1 describe que el aprendiente comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas a áreas de importancia inmediata, como información personal, la familia, ir de compras, geografía local y empleos, se comunica a través de tareas simples y rutinarias que requieran un intercambio sencillo y directo de información entre pares y que se refieran a aspectos de índole personal o familiar, y describe, en términos sencillos, detalles sobre su entorno, su contexto cercano y familiar.



Figura 1: Niveles de competencia y destrezas que se lograrán de acuerdo al MCER

Fuente: Foliservis, sistemas de aprendizaje.

Disponible en <http://www.foliservis.com/sistemas/ensenanza.html>

Por otro lado, el nivel A2 describe que el usuario comprende frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con su propia experiencia (información básica sobre sí mismo, familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.), se comunica para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información que le son conocidas o habituales, y describe, en términos sencillos, detalles sobre su entorno, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Entonces, el aprendiz de los niveles básicos debe ser capaz de comunicarse de manera oral y escrita en un lenguaje sencillo y sobre temáticas que le son relevantes en su quehacer diario y contexto personal, siempre y cuando no requiera profundizar sobre contenidos más especializados. Se espera que

desarrolle competencias tanto en las habilidades receptivas como productivas. Para ello, deben generarse espacios en que se pueda expresar en el idioma a aprender que, en este estudio, es el alemán.

2.1 Habilidad comunicativa «producción escrita» en nivel básico de alemán

La producción escrita o *Schreiben* (en alemán) es una habilidad comunicativa por medio de la cual el aprendiz expresa sus opiniones o puntos de vista a través del texto escrito. Raible (2004) define al texto como cualquier manifestación oral o escrita que conlleva un mensaje y una intencionalidad comunicativa. Además el texto debe presentar coherencia y cohesión entre sus componentes, por lo que demanda mayor tiempo, dedicación y esfuerzo que las otras destrezas. Estas características, de acuerdo

con Harmer (2015), no permiten generar espacios de práctica continuos y progresivos en clases ni se le brinda la importancia debida en el currículo de los programas de lenguas extranjeras.

En producción escrita se considera como sub-dimensiones a la ortografía, es decir, la transcripción correcta del mensaje conforme a los grafemas del idioma en el que se redacta; y al formato y a la puntuación, que dependen del tipo de texto y, eventualmente, del lector objetivo y de las convenciones establecidas para cada género en particular. Finalmente, Harmer (2015) enfatiza la importancia de la coherencia y de la cohesión que permiten una mejor comprensión del texto y le brindan una estructura lógica y sistemática, respectivamente. Como en todo proceso de aprendizaje, el desarrollo de estas habilidades será gradual y progresivo, conforme a los niveles de competencia idiomática que el aprendiente logra en las horas de trabajo que dedica en clase y mediante el estudio independiente.

Con referencia a la producción escrita o *Schreiben*, al culminar el nivel A1, el aprendiente podrá redactar expresiones sencillas que refieran detalles de información personal y necesidades concretas. Del mismo modo, al finalizar el nivel A2, tendrá un repertorio básico de expresiones en la lengua meta que le permitirán establecer diálogos para tratar temas de situaciones del día a día y que involucren contenido predictivo, a pesar de que pueda comprometer el mensaje y necesite buscar las palabras más adecuadas. Además, podrá producir expresiones coloquiales que satisfagan sus necesidades de tipo personal, rutinas diarias, deseos y requerimientos, solicitar información, etc (Consejo de Europa, 2001).

En la siguiente sección, se describen los indicadores de logro, en término de dimensiones lingüísticas y capacidades comunicativas, para los niveles básicos del idioma alemán, A1 y A2. Para este fin, se toma como referencia al MCER y al *Goethe Institut* y a la Consejería Pedagógica para Alemán en el Extranjero. La primera institución se encarga de difundir la cultura alemana y fomentar el aprendizaje de este idioma mientras que la misión de la segunda es brindar lineamientos y políticas educacionales que integren la enseñanza de la lengua alemana al currículo de estos establecimientos.

2.1.1 Desarrollo de la habilidad comunicativa «producción escrita» en nivel A1

De acuerdo con el Consejo de Europa (2001), el usuario de nivel A1 tiene un rango muy básico de expresiones sencillas sobre datos e información personal y de necesidades concretas (p. 110). En relación con la habilidad comunicativa «producción escrita», el MCER describe el manejo por parte del usuario A1 de las siguientes dimensiones:

- Lexical: cuenta con un repertorio básico de vocabulario aislado que se relaciona con situaciones concretas del uso diario.
- Gramatical: demuestra un control limitado de estructuras gramaticales sencillas y patrones morfosintácticamente correctos y precisos.
- Ortográfico: el aprendiente deletrear su nombre, su dirección, su nacionalidad y otros detalles de índole personal así como formular frases sencillas que se emplean a diario y nombres de objetos comunes y de uso familiar.

De la misma manera, el MCER (2001) precisa las siguientes capacidades en producción escrita que un usuario de nivel A1 logra al culminar el nivel: «el usuario puede escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vive, rellenar formularios con datos personales, escribir expresiones y frases sencillas aisladas, escribir una postal breve y sencilla, escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario» (p. 223). Como se puede apreciar, la competencia en el idioma le permite al aprendiente contar con expresiones básicas de supervivencia.

Por otro lado, respecto a la normativa alemana propuesta por el *Goethe Institut* y la Consejería Pedagógica para Alemán en el extranjero (2009), ZfA por sus siglas en alemán, consideran como indicadores de logro para el usuario de nivel A1 que sea capaz de escribir comunicaciones o mensajes sencillos a otros destinatarios como SMS, correos electrónicos, invitaciones, postales y tarjetas de felicitación; de compartir de forma escrita situaciones y experiencias vividas en el día a día, como la rutina, los alimentos, los pasatiempos, etc, y finalmente que sea capaz de completar textos prediseñados en los que se exprese información personal y datos, como descripción física, edad, etc.

Nuevamente, se evidencia que el nivel A1 permite comunicarse en situaciones simples y del quehacer diario, en donde se requiere la redacción de mensajes, correos electrónicos, tarjetas y textos cortos.

2.1.2 Desarrollo de la habilidad comunicativa «producción escrita» en nivel A2

Conforme con el Consejo de Europa (2001), el aprendiente de nivel A2 cuenta con un repertorio lingüístico básico que le permite

lidiar con situaciones cotidianas con un contenido predecible, pese a que generalmente el mensaje se verá comprometido e involucra la búsqueda de palabras específicas. Asimismo, puede producir expresiones cotidianas para satisfacer necesidades sencillas y concretas, como datos e información personal, rutinas diarias, deseos y solicitudes de información (p. 110).

Es así como, respecto a la habilidad comunicativa «producción escrita», el MCER (2001) describe el manejo de las siguientes dimensiones en el nivel A2:

- **Lexical:** cuenta con un suficiente vocabulario para interactuar en situaciones familiares y que involucren temas que le son conocidos, así como para expresar necesidades comunicativas básicas y de supervivencia en entornos sociales.

- **Gramatical:** emplea correctamente algunas estructuras simples pero continúa, sistemáticamente, cometiendo errores básicos como, por ejemplo, confundir tiempos verbales y no observar coherencia entre sujeto y verbo o género y número. Sin embargo, este usuario tiene una idea clara de lo que quiere comunicar y/o transmitir.

- **Ortográfico:** escribir oraciones sobre temas sencillos como dar direcciones y redactar de manera correcta, conforme con las reglas ortográficas palabras que forman parte de su vocabulario.

Asimismo, al término del nivel A2, el aprendiente debe dominar las siguientes capacidades en producción escrita (MCER, 2001):

«el usuario puede realizar descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades, escribir cartas personales muy sencillas expresando agradecimiento o disculpándose así como notas y textos breves

y sencillos, relacionados a asuntos cotidianos. Asimismo, puede describir planes y proyectos, explicar lo que le gusta o no de algo, describir a su familia, sus condiciones de vida, estudios y trabajo y, finalmente, relatar sobre actividades y experiencias personales pasadas» (p. 223).

Se evidencia un mayor rango de funciones comunicativas en el usuario de nivel A2 lo que conlleva al uso de recursos lingüísticos de mayor complejidad en la redacción de textos.

Por otro lado, el *Goethe Institut* y la *ZfA* (2009), sugieren que el usuario de nivel A2 es capaz de escribir comunicaciones o mensajes personales, como por ejemplo cartas informales cortas, para agradecer, disculparse, despedirse o responder a preguntas varias; de redactar, con expresiones simples, sobre acontecimientos o eventos interesantes, describir sus pasatiempos e intereses y formular preguntas sobre estos temas; de completar, expandir y modificar textos prediseñados en los que se exprese información personal y eventos del quehacer diario así como crear textos en base a modelos, y finalmente ser capaz de comentar y elaborar un resumen respecto a todo aquello oído, visto, leído y vivido. Además puede expresar su opinión de manera simple y sencilla.

Luego de la descripción de los indicadores de logro propuestos por el Consejo de Europa a través del MCER (2001) y por el *Goethe Institut* y la *ZfA*, a través del marco de planificación (2009), se evidencia una diferencia entre el desarrollo de la producción escrita entre los niveles A1 y A2. De ello, se puede concluir que, en el primer caso, el aprendiente podrá redactar dichos textos sin preocuparse por la exactitud gramatical de los enunciados. Por otro lado, en el segundo nivel, el usuario podrá redactar dichos textos

sin preocuparse por la exactitud gramatical de los enunciados siempre y cuando dé a entender el mensaje que desea comunicar a su interlocutor.

A continuación, se describirán los EVA, sus características y el impacto que pueden generar en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través de experiencias innovadoras en esta área educacional. También se caracterizará el Aprendizaje Basado en Tareas en un EVA como modelo metodológico para el desarrollo de la producción escrita y cómo éste puede mediar para el logro de estos objetivos.

3. Entornos virtuales de Aprendizaje para la enseñanza de un idioma

En esta sección se definen, describen y caracterizan los EVA como espacios pedagógicos y tecnológicos para aprender un idioma, específicamente en contextos de educación superior. Asimismo, se comentan y discuten experiencias innovadoras que incorporan las TIC al currículo; integrando la tecnología a las prácticas pedagógicas con miras a metodologías activas centradas en el aprendiente.

La sociedad de la información y el conocimiento trajo consigo múltiples cambios en el paradigma educacional y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque ha incorporado las tecnologías y las herramientas de la web 2.0 al quehacer docente. En la actualidad, los establecimientos educacionales cuentan con diversas plataformas y/o entornos virtuales que facilitan el aprendizaje del estudiante fuera de la sala de clase y en contextos no formales. En el Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I de Valencia (2004), se define el entorno virtual

de aprendizaje como «una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, independientemente de su naturaleza o modalidad de estudio...» (p. 4).

Por ello, diversos establecimientos educacionales de nivel superior han incorporado las tecnologías en su oferta académica, en la que se combina el componente online con las clases presenciales. En la enseñanza de idiomas, cada vez más institutos y centros cuentan con plataformas virtuales para los cursos ofrecidos, donde el uso de un EVA resulta más que pertinente para lograr los objetivos educacionales establecidos por cada programa. Cualquier EVA permite distribuir materiales didácticos como guías de aprendizaje, libros en formato PDF, enlaces a videos y podcasts, diccionarios online y todo recurso creado por el docente o la institución, independientemente del formato en que se presente. Cabero y Llorente (2005) destacan como funciones principales de los EVA a la gestión y la administración, la información, la distribución y la comunicación entre docentes y estudiantes en un contexto variado de situaciones didácticas que emplean la tecnología como un medio.

Las plataformas virtuales institucionales en los que se desarrollan los cursos incorporan necesidades tanto de profesores como estudiantes, lo que permite la interacción docente-alumno fuera del ámbito de la instrucción formal por medio de foros, chats y mensajería interna, propiciando la comunicación entre ambas partes; así como trabajar colaborativamente (Kavaliauskienė, 2011). Ali y Jafar (2010) destacan que los EVA gozan de gran aceptación entre los docentes pues no se requiere conocimientos

especializados de informática para su uso correcto y son, en su mayoría, intuitivos; mientras que para Bajahzer, Al-Ajlan y Sedan (2008) los principales aportes son el poder compartir todo tipo de material con los participantes así como una retroalimentación rápida y efectiva.

Adicionalmente, Kovacevic (2008) destaca que los EVA le brindan al aprendiente la posibilidad de usar herramientas y aplicaciones multimedia como imágenes, sonidos, videos, y *podcasts* y, con ellas, practicar las cuatro habilidades comunicativas de cualquier idioma. Estas plataformas también permiten realizar ejercicios online y contar con una retroalimentación inmediata, así como enlazar diccionarios online modernos y de fácil uso a través de aplicaciones y/o páginas web, lo que conlleva a los EVA como recurso pedagógico ideal y de amplio uso para la adquisición de una lengua extranjera.

Por otro lado, Cantillo, Roura y Sánchez (2012) describen que los EVA permiten desarrollar mejor las competencias comunicativas y lingüísticas pues el aprendiente debe emplear correctamente el lenguaje para interpretar y comprender mensajes en contextos diversos y, posteriormente, formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar posturas para la toma de decisiones. Las aulas virtuales generan contextos de inmersión que obligan al aprendiente a comunicarse en la L2. Además, el trabajo autónomo permite desarrollar la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad y autocrítica o control personal; competencias personales que se esperan de un aprendiente de la sociedad actual. Estos autores concluyen que los usuarios se apropian ahora de la tecnología y, a través de ella, de toda la información como miembro

activo de una comunidad que aprende de manera continua.

De acuerdo con los paradigmas educacionales, los EVA se circunscriben dentro del enfoque socio-constructivista al permitir el trabajo colaborativo entre pares y centrarse en el trabajo autónomo de cada uno, promoviendo que el aprendiente gestione sus procesos cognitivos de manera personalizada (Baskervill & Rob, 2005). Asimismo, estas plataformas de aprendizaje integran las clases presenciales y el estudio independiente al currículo universitario (Abdullah, C. & Abdullah, A., 2014).

En cursos de redacción en inglés con fines académicos, plataformas como Moodle facilitan los diálogos entre los participantes en el desarrollo de actividades o tareas y permite brindarles una mayor atención a las formas lingüísticas, aparte de la construcción colaborativa del conocimiento (Zeng & Takatsuka, 2009). De este modo, los EVA permiten al aprendiente trabajar, de manera autorregulada y voluntaria, en el momento y en el lugar que estime conveniente. De esta forma, se valora su flexibilidad y su facilidad de trabajo al ser de uso intuitivo, y porque ofrece una mayor interacción entre los aprendientes a través de los foros y los chats (Jun & Lee, 2012). Por su intencionalidad, su funcionalidad pedagógica y su adaptabilidad a cualquier entorno académico, los EVA goza de gran popularidad entre los docentes y es la forma más sencilla y dinámica de crear cursos online que sirvan de apoyo a la enseñanza-aprendizaje en modalidades e- y blended-learning (Boskovic, Gajic, y Tomic, 2014).

También en el ámbito de la docencia universitaria, se empleó la plataforma virtual WebCT, proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual entre una institución

británica y española. Esta iniciativa buscó la colaboración entre ambas organizaciones en el aspecto lingüístico como en el de las especialidades universitarias de economía y gestión (Cuadrado, Ruiz y Coca, 2009). Este EVA permitió a los estudiantes intercambiar conocimientos y experiencias en dos lenguas diferentes en dos distintos países a través de discusiones generadas por los docentes de ambas instituciones, por lo que se pudieron desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de un idioma. La participación de los estudiantes en el EVA se evaluó considerando el número de accesos a la plataforma y de mensajes leídos y enviados; así como la frecuencia y duración del periodo de conexión por parte del aprendiente.

Finalmente, esta iniciativa fue de gran provecho para estudiantes y profesores pues no sólo reflejó mejoras cuantitativas en las calificaciones de las asignaturas, sino que permitió interacciones reales entre estudiantes españoles y británicos, lo que generó una interdependencia positiva que fue necesaria para poder cumplir con los objetivos del programa y lograr los aprendizajes esperados. De acuerdo con Pujol y Fons (1981) y Cebrián (1994), los recursos didácticos audiovisuales y tecnológicos facilitan el aprendizaje activo y colaborativo. Esto se evidenció en el análisis cualitativo de los informes presentados, los que integraron la información brindada por los estudiantes de la universidad colaboradora con un uso más competente de la lengua meta, tanto inglés como castellano. Se refleja una mejora en sus habilidades comunicativas en la L2 y se propone una nueva estrategia metodológica en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, donde no sólo se aprende del docente especialista sino que se

generan espacios de tutoría entre pares y de aprendizaje socio-constructivista.

Gil Serra y Roca-Piera (2011) describen a la movilidad virtual como el principal desafío en la educación superior en la Europa actual. Bajo la estrategia de cooperación «Educación y Formación 2020» se busca potenciar los espacios de movilidad transnacional entre los estudiantes europeos como complemento a la movilidad física y empleando nuevos espacios generados por las tecnologías en el aprendizaje de un idioma extranjero; en este caso mediante el uso del Portafolio Electrónico Europeo de las Lenguas (e-PEL). En el 2009 se propuso que un mínimo de 20% de estudiantes universitarios debía realizar una pasantía en una universidad extranjera, para lo cual el dominio de una segunda o tercera lengua resulta más que crucial. La movilidad virtual entonces permite integrar las tecnologías con el desarrollo del plurilingüismo, así como a los contenidos disciplinares con la lengua. Nuevamente se hace énfasis en la necesidad de integrar el contenido a la enseñanza de una L2, contextos en los que los EVA en particular, y las tecnologías en general, brindan mayores espacios pedagógicos al docente.

El e-PEL tiene como objetivo potenciar el auto-aprendizaje y transformarlo en un hábito continuo, a lo largo de la vida pues permite al aprendiente reconocer su nivel de competencia comunicativa en una lengua extranjera; indistintamente del contexto educacional de formación. Este portafolio cuenta con tres componentes: el pasaporte lingüístico que refleja la autoevaluación del aprendiente, la biografía lingüística donde se describen conocimientos y experiencias en aprender la L2 y el dossier, donde se recogen evidencias del aprendizaje en la lengua meta.

Respecto a la escritura académica en una lengua extranjera, los EVA brindan mayores oportunidades para redactar a niveles de mayor complejidad como la universitaria. Berdugo, Herrera y Valdiri (2010) describen a Lingweb como una plataforma virtual que permitió la enseñanza de la escritura en una L2 en una universidad colombiana, bajo la metodología de investigación-acción. A través de este EVA, se pudo generar plantillas interactivas que facilitaron la redacción de párrafos y textos argumentativos y expositivos, propios de la educación superior. Además, Lingweb permitió a los aprendientes desarrollar las competencias pragmáticas y textuales propias de la escritura académica como la organización del texto, las secuencias textuales, los marcadores discursivos y las estrategias retóricas. Las plantillas, en este contexto, permitieron que el aprendiente se familiarice con la estructura y los elementos propios de los géneros académicos y lo internalicen a través de la redacción de diversas tareas en el EVA.

Estos autores también destacan que la redacción en este EVA y la guía de las plantillas iniciales permitieron mejorar las competencias comunicativas en la lengua extranjera al ganar el aprendiente mayor fluidez en este idioma, lo que posteriormente le permitirá redactar textos más largos y elaborados. Hirvela (2005) hace referencia a que las prácticas de lectura y escritura mediadas por la tecnología a través de los EVA, desempeñan un papel importante en la valoración del conocimiento disciplinar y en el rendimiento académico de los estudiantes. Para dicha finalidad, se debe trabajar sistemáticamente los géneros de mayor uso e importancia en la disciplina como, por ejemplo, los ensayos, las reseñas, los informes, y los textos de opinión; los que le

permitan al estudiante universitario un mayor ejercicio de búsqueda de información, citas y pensamiento crítico.

Por otro lado, Berdugo, Herrera y Valdiri (2010) también destacan la pertinencia de los EVA en la escritura colaborativa, los que integran herramientas de revisión y coedición de textos, como por ejemplo Whiteboard, Google Docs y Zoho Writer. Lo principal de las tecnologías es que permiten a los aprendientes interactuar en tiempo real y ser partícipes durante todo el proceso, ya sea en su planificación, textualización, revisión y edición final. En este sentido, los EVA permiten un aprendizaje más sistemático y colaborativo entre pares, llegándose a instancias de co- y autoevaluación que reflejen una mejora en sus competencias en la L2 y en sus conocimientos disciplinares.

Finalmente, si bien los EVA resultan útiles para el aprendizaje en general, en el caso de la adquisición de una segunda lengua o el aprendizaje de una lengua extranjera, se requiere la integración de los recursos tecnológicos a las clases presenciales para que, de manera conjunta y sinérgica, se logren los objetivos comunicativos, lingüísticos y sociales (Hubackova, Semradova y Klimova, 2011). En conclusión, el uso de la tecnología no es suficiente para aprender un idioma y comunicarse en él, sino que ésta debe integrarse a las estrategias del profesor para que refleje una innovación en la didáctica y se llegue a los objetivos educacionales. Por ello, la siguiente sección se refiere a la incorporación de los EVA a enfoques pedagógicos en la enseñanza de una L2, como el Aprendizaje Basado en Tareas.

4. Aprendizaje Basado en Tareas en Entornos Virtuales de Aprendizaje

En esta sección, se describe el aprendizaje basado en tareas, Task Based Learning en inglés (TBL), como metodología de trabajo para la redacción de tareas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), así como su utilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo modo, debido a los pocos estudios de investigación empírica en el campo de la enseñanza de alemán como lengua extranjera, se caracteriza el uso pedagógico de estas plataformas virtuales en la redacción de textos de inglés académico y su influencia en el desarrollo de las capacidades comunicativas en una lengua extranjera.

4.1 Aprendizaje basado en tareas

Esta metodología de trabajo surge a partir del enfoque comunicativo, que prioriza la competencia comunicativa y la interacción entre los aprendientes de una lengua extranjera sobre el estudio formal de las estructuras lingüísticas de la misma (Littlewood, 2014). Asimismo, destaca que el estudiante podrá adquirir la lengua deseada al verse involucrado en contextos comunicativos reales y significativos, los que promueven la adquisición de una segunda lengua sobre su aprendizaje.

En el TBL la tarea se convierte en el eje fundamental para el desarrollo de programas académicos y la planificación didáctico-curricular. Van den Branden (2006) define a la construcción de la tarea, el significado del mensaje y el aprendiente como usuario consciente de la L2 como variables de las que depende el aprendizaje exitoso de una segunda lengua.

Sin embargo, pese a que el TBL se centra en que el aprendiente desarrolle tareas concretas en contextos reales y significativos, Sheen (2003) critica que los estudiantes no cuenten con oportunidades reales para la práctica del idioma fuera del aula. En consecuencia, el desarrollo de tareas no resulta aplicable más allá que dentro de ambientes controlados, lo cual no persigue finalidad pedagógica alguna. Por otro lado, Ellis (2009) discrepa de Sheen, pues el TBL le permite al alumno practicar la lengua hablada en contextos controlados pero reales y que, en cierto modo, le brindan mayores oportunidades en situaciones que no son posibles en entornos de no inmersión. Cabe destacar la diferencia entre el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera en contextos ajenos en los que la L2 no se habla de aquellos en los que, como segunda lengua, el aprendiente está expuesto a ella dentro y fuera del aula.

Ellis y Shintani (2013) consideran que, para trabajar con TBL, la clase debe centrarse en el significado, donde los aprendientes se preocupen por descifrar y producir mensajes que permitan la interacción, más allá del estudio de las formas lingüísticas. Además, debe producirse la necesidad de cubrir un vacío comunicacional para que el usuario requiera expresarse en la L2 o emplear sus conocimientos de la misma. Para ello, los estudiantes harán uso de sus recursos lingüísticos y no lingüísticos para desarrollar y resolver las actividades propuestas. Esto significa que no se enseñan las estructuras lingüísticas que se trabajarán en clase, sino que éstas afloran a través del desarrollo de la tarea. Finalmente, el logro de aprendizaje del TBL es el uso de la lengua en situaciones comunicacionales concretas; es decir, el

idioma sirve como medio para lograr los objetivos educacionales propuestos.

Robinson (2011), por otro lado, destaca como ventajas del TBL el desarrollo de contextos para negociar y comprender el significado de la lengua propuesta para la tarea y de la que se utilizará para la resolución de la misma y mayores oportunidades para una retroalimentación correctiva de parte de los pares (coevaluación) y del docente (heteroevaluación). Asimismo, el TBL le ofrece al aprendiente espacios de reflexión metalingüística sobre su producción oral y escrita, en las que será éste quien se percate del vacío existente entre su producción y el nivel lingüístico de los textos que lo exponen al mismo. Ello conlleva mejoras en el desarrollo de la interlingua al ser el aprendiente más consciente del uso correcto de las estructuras de la lengua que aprende al contrastarlas con su L1. Finalmente, se potencia la automatización de la interlingua emergente, la cual permitirá una comunicación más fluida, lo que conlleva una reconceptualización y una reformulación de su expresión en la L2.

Huang (2016) revela que el TBL conlleva a una mayor motivación en el trabajo en el aula y en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en términos de interés en el idioma a aprender y de participación en las actividades propuestas por el docente. Asimismo, esta estrategia didáctica permite reforzar el aprendizaje autónomo pues requiere que el aprendiente dedique mayor tiempo a preparar y resolver las tareas, en coordinación con sus pares. Sin embargo, los propios estudiantes deben identificar un desarrollo en sus habilidades comunicativas y lingüísticas en la lengua meta, especialmente las productivas, como el principal aporte de esta metodología; generándose un cambio en

el paradigma educacional del aprendiente pasivo y receptor a uno activo y que autorregula sus procesos cognitivos. Pese a los hallazgos descritos, se requieren mayores estudios empíricos sobre como el TBL puede influir positivamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como se puede apreciar, el TBL es un enfoque didáctico que propicia que el aprendiente desarrolle sus habilidades comunicacionales sobre el estudio detallado de las estructuras formales de un idioma. El lenguaje se convierte en un medio para el logro de objetivos que priorizan la interacción entre los participantes y, la gramática, el vocabulario y las funciones requeridas se adquieren a través de la realización de la tarea. Pese a los beneficios que el TBL pueda aportar al aprendizaje de una segunda lengua, es un proceso difícil de incorporar en la práctica pedagógica. Carless (2012) concluye que un profesor debe aprender sobre las variedades y ventajas del TBL para que recién las pueda poner en práctica en contextos escolarizados. Entre las mayores críticas cabe mencionar que solo desarrolla el trabajo oral en parejas y en grupos, que la preparación de las tareas consume mucho tiempo y que no es viable desarrollar este enfoque en cursos con muchos alumnos. Además se considera que, al centrarse en la oralidad, el TBL no brinda una preparación completa para rendir exitosamente las pruebas.

Pyun (2013) describe que el docente debe tomar conciencia sobre el nivel de motivación de sus alumnos y considerar la variable «ansiedad» en el desarrollo de la tarea y, de este modo, generar espacios sin presión y ambientes relajados que permitan a los aprendientes resolver la actividad propuesta con la mayor naturalidad posible. Con dicha finalidad, se requiere un trabajo con mayor

guía del profesor que permita a los estudiantes identificar sus debilidades y fortalezas, así como dejar en claro que los errores son parte natural y propia del aprendizaje de un idioma, los que, además, van a permitir una mayor progresión en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Finalmente, Zheng y Borg (2014) concluyen que los profesores podríamos beneficiarnos con oportunidades que permitan un mayor entendimiento del TBL y, mejor aún, con el rol que se le asigna a la gramática en la preparación y en el desarrollo de la tarea. Widdowson (1993) describe al TBL como una metodología centrada en el alumno, que le permite al profesor centrarse en lo que necesita su contexto particular y adaptar el currículo a los requerimientos de sus estudiantes. En el caso concreto de la producción escrita en alemán, el TBL les permitirá a los aprendientes prepararse para afrontar exitosamente situaciones comunicativas en las que deban poner en práctica lo aprendido en el aula y trabajar colaborativamente en diversas situaciones de su vida futura.

4.2 Uso de EVA para el Aprendizaje Basado en Tareas

Respecto al aprendizaje de idiomas en un contexto de educación superior, Morales y Ferreira (2008) demostraron en su estudio la efectividad de incorporar EVA, ya que la producción de textos mejoró en un 23%; la comprensión de textos en un 8%; la comprensión auditiva en un 14% y la expresión oral en un 15%. Se considera literatura de enseñanza de inglés como lengua extranjera con la finalidad de extrapolar estrategias didácticas entre ambas lenguas de origen germano. De acuerdo con Graham

(2006), este modelo mixto permite un desarrollo óptimo de cada habilidad lingüística porque se priorizan las habilidades de producción escrita, comprensión lectora y auditiva con el uso de la plataforma, mientras que en las sesiones presenciales se prefirió la expresión oral.

Por otro lado, Morales y Ferreira (2008) trabajaron con el TBL y el aprendizaje cooperativo y fijaron los objetivos de aprendizaje en las necesidades comunicacionales de los estudiantes para elegir qué herramientas tecnológicas se utilizarían. Esta estrategia didáctica le permite al aprendiente emplear el idioma correctamente en la redacción de trabajos o tareas asignadas. Brodsky (2003) describe que algunos componentes computacionales pueden ser apropiados para la enseñanza-aprendizaje, dependiendo de la intencionalidad pedagógica, mientras que para Richards y Rodgers (2011) las TIC permiten un mayor contacto entre alumno-profesor y entre alumnos, motivando su mayor participación.

Por otro lado, Arslanyilmaz (2012) describe que los aprendientes de nivel avanzado tuvieron un mejor desempeño sobre los de nivel intermedio en el desarrollo de tareas bajo el enfoque TBL mediadas por WebCT pues cuentan con mayores recursos lingüísticos y su conocimientos sobre la lengua meta se encuentran en la memoria de trabajo. Sin embargo, para Porter (1986) no hay diferencia alguna entre niveles idiomáticos ya que las tareas deben reflejar la complejidad a la que se enfrentan los aprendientes en cada fase de su aprendizaje. Arslanyilmaz (2012), destaca como principal aporte del TBL que beneficia a todo aprendiente, independientemente de su nivel idiomático, debido a una mayor exposición a

la lengua meta en situaciones reales, donde éste se debe comunicar en la L2. Por consiguiente, debe exponerse al aprendiente desde un inicio a tareas que reflejen situaciones reales y auténticas, que le permitan comunicarse en la lengua meta y desarrollar una mayor fluidez oral y escrita, en la que emplee los recursos lingüísticos que sean necesarios. Este cambio metodológico permitirá que el aprendiente transite progresivamente del conocimiento declarativo al procedimental, automatice la L2 como elemento comunicativo más que como recurso léxico-gramatical y pueda transferir lo visto en clase a situaciones nuevas, integrando el lenguaje al conocimiento.

Finalmente, el uso de EVA permite que los aprendientes de una lengua puedan practicar el vocabulario y las estructuras gramaticales de cada nivel a través de tareas orientadas a contextos específicos y con fines sociales, recogiendo los postulados del aprendizaje situado de Vigotsky. A ello se refiere Hubackova (2015) como integración de las herramientas tecnológicas a la pedagogía, ya que no se aprende listas de vocabulario ni se completan espacios con formas gramaticales como ocurre en las aplicaciones móviles disponibles hoy en día. La redacción de tareas, en cambio, incorpora ambos contenidos de forma natural y prepara al aprendiente para comunicarse en la lengua meta.

5. Conclusiones

Trabajar bajo la metodología de TBL en un EVA implica un mayor trabajo autónomo por parte de los aprendientes, más allá de las horas de clase. En este ambiente virtual, además de practicar los conocimientos ya vistos en el aula y reforzar sus aprendizajes, se pueden

redactar textos en alemán; considerando su naturaleza gramatical compleja, la cual se evidencia en la correcta conjugación de verbos, en una sintaxis fija en la que la posición del verbo dependerá si se trata de una oración principal o subordinada, y en la declinación de los adjetivos y de los artículos definidos e indefinidos. El trabajo en EVA también va a permitir aprendizajes colaborativos bajo el enfoque socio-constructivista, como en casos de movilidad virtual entre hablantes de distintas lenguas, lo que prepara al estudiante para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida en contextos educacionales formales e informales.

La redacción de textos bajo el TBL en EVA permite que el alumno desarrolle tanto una competencia lingüística básica del idioma como sus habilidades comunicativas en el mismo, principalmente las productivas, las que se caracterizan por su mayor complejidad. Asimismo, los trabajos de redacción permiten que se escriban textos conforme a contenidos y géneros específicos que el aprendiente de nivel básico requiere para comunicarse en la lengua meta (L2); integrándose las competencias lingüísticas y comunicativas en el aprendizaje. Por otro lado, trabajar con géneros académicos a partir de plantillas en un EVA para la redacción permite a los aprendientes mejores desempeños que evidencian el desarrollo de la producción escrita.

Asimismo, la escritura de textos de materias diversas permitirá que los aprendientes de alemán puedan expresarse en contextos comunicativos concretos y reales, y emplear el lenguaje propio de cada temática correspondiente al usuario básico conforme a lo descrito por el MCER. A partir de esta transferencia a situaciones reales y nuevas,

el estudiante pasará del conocimiento declarativo al procedimental, y desarrollará su producción escrita en esta lengua extranjera. Esto contribuirá, en parte, con la problemática de que el aprendizaje de un idioma no va más allá de la retención memorística de vocabulario y de las formas verbales. Sin embargo, se requiere brindar procesos de alfabetización digital al profesorado de idiomas para un trabajo pedagógico idóneo que incorpore las TIC y se adapte, entonces, la enseñanza a las necesidades e intereses de los aprendientes. De este modo, se generan metodologías centradas en el estudiante y acordes a lo que exige nuestra sociedad actual.

Por otro lado, el TBL en EVA tiene una mayor significatividad en el aprendizaje de una lengua extranjera pues permite complementar y reforzar el desarrollo de la producción escrita. Diversas investigaciones empíricas demostraron que integrar plataformas virtuales a la oferta académica de idiomas, en contextos formales de educación superior reflejó mejores resultados el desarrollo de la redacción académica. Asimismo, el trabajo en producción escrita evidencia, por un lado, la mayor cantidad de errores propios del desarrollo de la interlingua pero, por el otro lado, permite brindarle al aprendiente una retroalimentación inmediata y por escrito. Además, es en la redacción donde se pueden visualizar los errores cometidos y luego, mediante los comentarios y revisión del docente, la autocorrección y, la posterior metacognición, el aprendiente puede ser consciente de sus errores y prevenir su posterior fosilización. En este caso el aprendiente toma un error gramatical, fonológico, fonético o semántico, como correcto y lo incorpora a su interlingua, dificultando el uso correcto de los patrones

lingüísticos de la L2 (Richards & Schmidt, 2002).

Asimismo, se consideró pertinente describir algunas experiencias innovadoras que integran EVA a la práctica pedagógica como Moodle, WebCT, Lingweb, e-PEL, etc pues estas iniciativas se pueden replicar en establecimientos educacionales de diversa índole, como por ejemplo colegios, institutos de idiomas, institutos profesionales y universidades. Dichas instituciones brindan como parte de su oferta académica cursos y programas de idiomas, por lo que la redacción de trabajos en cualquier EVA permitirá el desarrollo de las competencias en producción escrita en la lengua meta, en este caso el alemán. Este enfoque metodológico podrá ser replicado en la enseñanza-aprendizaje de cualquier otro idioma y en diversos contextos educacionales de instrucción formal, en los que se permita la interacción entre docente y alumno y entre pares.

Finalmente, la tecnología le permitirá al aprendiente una comunicación más fluida con su profesor, recibir sus comentarios y retroalimentación de manera personalizada e inclusive comunicarse con sus pares en la lengua meta (L2) a través de foros, chats y la mensajería interna; todo ello en el idioma que está aprendiendo. Todo ello conlleva al desarrollo de sus habilidades comunicativas, especialmente en la redacción, lo que podrá ser de utilidad en el aprendizaje de cualquier idioma fuera de contextos escolarizados, inclusive en la lengua materna.

6. Referencias bibliográficas

- Abdullah, C. & Abdullah, A. (2014). Moodling English Language Education. *Education*, 134 (3), 275 – 281.
- Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D. & van Keulen, H. (2014). Students' attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 1 (1), 1-23.
- Arslanyilmaz, A. (2012). An online task-based language learning environment: is it better for advanced- or intermediate-level second language learners? *The Turkish Online Journal of Education Technology*. 11 (1), 20-35.
- Bajahzer, A., Al-Ajlan, A. & Zedan, H. (2008). *Exercise services for e-learning in higher education with open source software (Moodle)*. IADIS International Conference.
- Baskerville, B. & Rob, T. (2005). Using Moodle for teaching Business English in a CALL environment. *PacALL Journal*, 1(1), 138 – 151.
- Berdugo, M., Herrera, O. & Valdiri, V. (2010). El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb: realidades y desafíos. *Lenguaje*, 38 (2), 351 – 386.
- Boskovic, V., Gajic, T. & Tomic, I. (2014). Moodle in English Language Teaching. *Sinteza, Internet and Education*. 480 – 483.
- Brodsky, M. (2003). E-learning trends, today and beyond. *Learning and Training Innovations Magazine*. Recuperado de: <http://www.elearningmag.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=56219>
- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista Electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*. Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf
- Cantillo, C., Roura, M. & Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *Education Portal of the Americas – Department of Human*

- Development, Education and Culture*. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Carless, D. (2012). TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward. In A. Shehadeh & Coombe (Eds.), *Task-Based Language Learning in Foreign Language Contexts*. 340-398. Amsterdam: John Benjamins.
- Centre d'Educació i Noves Tecnologies. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universidad Jaume I*. Recuperado de: http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf
- Chinnery, G. (2006). Emerging technologies, going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 9-16.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado, M., Ruiz, M. & Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. *Revista de Educación*, 348 (1), 505-518.
- Dascalu, M.I., Bodea, C. N., Lytras, M., De Pablos, P. O. & Burlacu, A. (2014). Improving e-learning communities through optimal composition of multidisciplinary learning groups. *Computers in Human Behaviour*, 30, (1), 362 – 371. Recuperado de: <http://fulltext.study/preview/pdf/350687.pdf>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221 – 246.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Oxon: Routledge.
- Gil Serra, A & Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 26 (1), 1-16. Recuperado de: <http://revistas.um.es/red/article/view/231941/178611>
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, current trends and future directions. En Bonk, C. & Graham, C. (Eds). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5ta Ed.). Essex: Pearson Education.
- Hirvela, A. (2005). Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. *Computers and Composition*, 22 (3), 337 – 356.
- Huang, D. (2016). A Study on the Application of Task-based Language Teaching Method in a Comprehensive English Class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (1), 118-127.
- Hubackova, S., Semradova, I., & Klimova, B.F. (2011). Blended Learning in Foreign Language Teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 281-285.
- Hubackova, S. (2015). E-learning in English and German language teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 525-529.
- Jun, H., Lee, H. (2012). Student and teacher trial and perceptions of an online ESL academic writing unit. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 34, 128-131.
- Kavaliauskienė, G. (2011). Moodle in English for Specific Purposes at Mykolas Romeris University. *Socialinis Darbas*, 10 (1), 112.

Kovacevic, D. (2008). Primjena CSM-a Moodle u unaprijedjivanju nastave iz predmeta Engleski jezik na Elektrotehnikom fakultetu u Istocnom Sarajevu. *Infoteh-Jahorina* 7 (10), 508 – 512.

Littlewood, W. (2014). Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here? *Language Teaching*, 47 (3), 349 – 362.

Morales S., Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), 95-118.

Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centred discussions. In R. Day (Ed). *Talking to learn: Conversations in second language acquisition* (pp. 200-222). Cambridge MA: Newbury House.

Pujol, J. & Fons, J. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

Pyun, D. (2013). Attitudes towards Task-Based Language Learning: A Study of College Korean Language Learners. *Foreign Language Annals*, 46 (1), 108 – 121.

Raible, W. (2004). *¿Qué es un texto?* University of Freiburg, Germany. Erschienen in der Zeitschrift *Función* 21-24, 2000 [2004], S. 9-29. Recuperado de: http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Publicationen/Files/Que_es_un_texto.pdf

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3ra Ed.). Essex: Pearson Education.

Robinson, P. (2011). Task-Based Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, 61 (1), 1 – 36.

Sheen, R. (2003). Focus-on-form: a Myth in the Making. *ELT Journal*, 57, 225 – 233.

Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. In J. Cummins and C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer

Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widdowson, H. (1993). Innovation in Teacher Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 260 – 275.

Zeng, G. & Takatsuka, S. (2009). Task-based Peer-Peer Collaborative Dialogue in a Computer-Mediated Learning Environment in the EFL Context. *System*, 37 (3), 434 – 446.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009). *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Bochum: Bundeswervaltungsamt.

Zheng, X. & Borg, S. (2014). Task-Based Learning and Teaching in China: Secondary Schools Teachers' Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, 18 (2), 205 – 221.

Fecha recepción: 07-02-2017

Fecha evaluación: 08-06-2017

Fecha aceptación: 17-10-2017